I.U.F.M.
Académie de Montpellier
Site de Montpellier

M. FAGES Pascal
Professeur Stagiaire PLC2

Mémoire Professionnel

L'Image dans l'Enseignement du Français

Discipline : Lettres Modernes
Classes concernées : 4ème, 2nde
Etablissements :
Collège Ambrussum, Lunel
Lycée Feuillade, Lunel

Tuteur du Mémoire : Madame Joëlle LAFAYE
Assesseur : Monsieur Daniel NIGOUL

Année universitaire 2003-2004

Résumé:

Ce mémoire examine les modalités d'exploitation de l'image dans la pratique du cours de français, en Lycée et Collège : l'image dans sa relation au texte et à l'expression orale, l'image comme base de l'étude de langue, comme déclencheur d'écriture. Cette exploitation s'appuie sur l'image fixe et l'image animée, et tente d'en souligner les apports dans l'enseignement.

Abstract:

This report examines the different uses of visual materials in the learning of French, in Comprehensive Schools and High Schools. This study was based upon still pictures and movies, and tries to show their importance for reading, oral expression, and writing.

Mots clés:

image, image et adolescence, banque d'images, illustration, interprétation, déclencheur d'écriture, oral, image de presse, peinture, cinéma

Sommaire

Introduction:

Nous appartenons désormais à la "civilisation de l'image" [1].

Sa puissance s'explique en partie par l'accélération incroyable de notre mode de vie. Perçue sans aucune médiation de temps ou de réflexion, sans nécessité apparente de déchiffrement, l'image semble être immédiatement génératrice de sens. Bousculés par des mouvements incessants et des contraintes impérieuses, nous cherchons en elle la rapidité et la facilité. Son triomphe est liée aussi à sa prolifération. La technique la rend déclinable dans toutes les apparences, dans tous les contextes; la communication et la publicité la systématisent, multipliant les stratégies et les cibles; l'idéologie de la communication totale lui donne une légitimité planétaire.

Or, cette puissance est trompeuse. La banalisation de l'image lui ôte souvent toute profondeur émotionnelle. Nos aïeux rêvaient ou s'étonnaient devant les premières photographies, floues et hésitantes, de Niepce et de Nadar; certains de nos enfants ne font plus de différence entre la réalité et les mondes hyperréalistes créés par l'imagerie de synthèse. Dans le même temps, le sens de l'image se réduit souvent à une simple valeur commerciale. "L'image, par l'emploi qui en est fait aujourd'hui, vise à étendre au psychisme les règles (de) Taylor (dans l'industrie) : « identité, répétition, rapidité. » (…) La publicité, la télévision, ou le cinéma se plient à ces principes"[2].

L'éducation ne peut être que sensible à cette menace. Les images ont supplanté les anciens vecteurs d'information, de culture , de réflexion, et exercent une hégémonie sans contrôle. Pourtant, dans le même temps, nous ne connaissons que très peu, et très mal, ses codes et ses artifices. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre l'esprit et l'exigence des nouveaux Programmes de L'Education Nationale. L'image n'a pas à être récusée, mais à être appréhendée, dans sa richesse intrinsèque et dans ses relations avec les autres expressions esthétiques.

C'est par rapport à cela que j'ai voulu situer mon projet pédagogique au cours de cette année de formation en tant que professeur de français. Il s'agissait pour moi d'apprendre à concilier les fondements traditionnels de cet enseignement : l'étude de la langue et de la littérature, avec cette orientation nouvelle, d'apprendre aussi à

---

[1] René Huyghe, Les puissances de l'image, p.8.

[2] ibid., p.8

concrétiser personnellement les exemples donnés par mes formateurs et tuteurs, ou les Instructions Officielles, d'apprendre enfin à éviter ces deux écueils de l'image gratuite et de l'image envahissante. Plus simplement, cela signifiait reconnaître la place à donner à l'image dans l'enseignement du français.

Ma réflexion à ce propos s'est organisée sur trois axes. Il m'a paru tout d'abord important de situer ma démarche par rapport au contexte : d'une part un public adolescent, à la fois demandeur et fragile, d'autre part une réalité locale – scolaire et associative – dynamique. La partie centrale de mon mémoire porte sur les activités que j'ai menées jusqu'ici, aussi bien en stage en responsabilité qu'en stage de pratique accompagnée, puisque dans les deux cas j'ai pu décider pleinement et personnellement de mes choix. Enfin, je tirerai un premier bilan, transitoire, de cette expérience.

I Les bases de mon projet pédagogique:

Outre les Instructions Officielles, qui fondent le travail de tout enseignant dans le cadre de l'Education Nationale [3], deux paramètres ont régi ma réflexion pédagogique sur l'image. Tous deux sont de type socio-culturel, mais nettement distincts et complémentaires.

I 1 L'adolescence et l'image:

Les adolescents d'aujourd'hui appartiennent pleinement à la civilisation de l'image.

Celle-ci participe à ses mécanismes de reconnaissance identitaire et d'assimilation aux groupes générationnels, par exemple à travers les représentations de soi et les influences de la mode, des idoles médiatiques... Ce point appelle cependant plusieurs remarques.

D'une part l'impact de ces images est effectivement très fort et tend à remplacer les représentations traditionnelles, notamment parentales. Leur puissance n'est donc pas seulement intellectuelle ou esthétique; elle est aussi psychologique et, plus profondément encore, idéologique, puisque ces images vont conditionner toute une vision du monde. Déjà en 1998, S.Vadureau pouvait écrire que "les médias en général et audiovisuels en particulier sont incontournables dans l'environnement culturel et social de chacun d'entre nous et exercent d'autant plus une influence croissante sur le public jeune. (…) L'immersion subie ou choisie dans un univers d'image et de sons est, de fait, un élément constitutif de la personnalité de chacun d'entre eux et de leur mode de pensée." [4] Ceci est sans doute encore plus vrai en 2004.

---

[3] Vr. Annexes.

[4] Sylvie Vadureau, Pour un enseignement spécifique à l'image et aux médias, in L'image au collège : L'Ecole des Lettres, n°11, 1998, p.3.

D'autre part, ces images relèvent d'une société de consommation et s'inscrivent par conséquent dans une logique industrielle et commerciale extrêmement élaborée dans laquelle interviennent des mécanismes sans cesse éprouvés jouant, par exemple, sur la rapidité, la simplification, l'hyperbolisation, l'affectivité… Ceci signifie que nous sommes, et les adolescents plus encore sans doute, en permanence dépossédés de nos représentations avant même de pouvoir les intérioriser véritablement. L'adolescence, qui vit dans une temporalité psychique et sociale nécessairement différente de celle du monde adulte, est à la fois moins consciente de cette aliénation et plus fragile face à elle.

Enfin, la culture de l'image chez les adolescents est partielle et superficielle. Partielle, elle repose sur le privilège quasi exclusif de l'image animée et la plupart de ses bases proviennent de l'univers télévisuel, cinématographique, ou des jeux vidéo. Significativement, les élèves de 4° Générale de mon stage en situation semblaient - d'après un sondage effectué en début d'année - peu connaître la bande dessinée, à l'exception de quelques références traditionnelles ou récemment médiatisées. Par ailleurs, à cause des mécanismes d'acquisition qui la sous-tendent, cette culture est liée à une perception globale, intuitive et affective, incapable par conséquent de s'ouvrir à une réflexion sur elle-même, et dès lors prisonnière d'une immédiateté dangereuse.

En fait, toutes ces caractéristiques ne sont pas strictement limitées à l'univers adolescent, et à l'intérieur de celui-ci des différences et des clivages existent qui amplifient ou restreignent la valeur de tel ou tel propos. Ceci impliquerait une finesse d'analyse qui n'est pas de notre ambition. Cependant, il paraît manifeste que, dans cette civilisation dominée par l'image, rares sont ceux qui possèdent les moyens utiles à leur déchiffrement et à leur relativisation; en contrepoint, "force est de constater que les médias joignent rarement les outils et le mode d'emploi nécessaires à l'intelligibilité des messages diffusés." [5]

---

[5] ibid., p.3.

I 2 L'initiation à l'image : l'exemple de Lunel et du cinéma:

C'est par rapport à cette nécessité de comprendre l'image qu'il faut remarquer l'intérêt soutenu porté aujourd'hui par les instances éducatives, quelles qu'elles soient, à une initiation à l'image. Cet intérêt est par exemple manifeste sur le bassin de Lunel en ce qui concerne le cinéma, au plan scolaire comme au plan culturel.

Ainsi, au niveau scolaire, Lunel est classé Pôle d'Excellence Cinéma par le Ministère de l'Education Nationale. Je ne mentionnerai ici que quelques exemples de cette vocation.

Plusieurs écoles maternelles ouvrent déjà les enfants à cette expression artistique en les amenant voir des films, éventuellement exploités pédagogiquement.

Des écoles primaires du bassin réalisent depuis 10 ans des projets filmiques, avec l'aide d'intervenants professionnels, partenaires du Centre Ressource Image et Son de Montpellier (La Fabrique, Cinéfacto…) ou de l'ASCM-PI [6] (Folimage…). L'Ecole Primaire du Parc, notamment, a déjà réalisé sur près de 10 ans plusieurs court-métrages d'animation, dont certains ont été primés lors de festivals. Toutes ces écoles participent aussi au dispositif Découverte du Cinéma, proposé et organisé par l'association ASCM-PI.

Le Collège Ambrussum s'ouvre depuis peu à cette exploitation pratique de l'image animée. A l'initiative de quelques enseignants, s'est mis en place cette année un ciné-club dont l'objectif est de présenter aux élèves des films importants du patrimoine mondial [7]. Plusieurs classes participent à la Semaine Anglaise de l'ASCM-PI. Enfin, certains professeurs réalisent déjà des courts-métrages avec leurs élèves et envoient des classes au Festival de Cannes.

---

6 L'Association des Semaines du Cinéma Méditerranéen – Pêcheurs d'Images a pour vocation l'éducation à l'image et la promotion du cinéma méditerranéen sur le bassin lunellois.

7 J'ai participé à la séance inaugurale de ce dispositif; mon emploi du temps annuel ne m'a cependant pas permis de m'engager plus avant dans ce projet qui, il est vrai, en est à ses débuts. Il en fut de même pour ma participation au dispositif Collège et Cinéma, dans lequel par ailleurs le nombre d'inscriptions possibles au niveau de l'établissement – dans le cadre des actions innovantes - était limité (vr.Annexes)

Ecoles primaires et collèges participent par ailleurs, depuis la création de ceux-ci, aux dispositifs mis en place par l'Etat : "Ecole et Cinéma" et "Collège et Cinéma". L'intérêt de ces dispositifs est, d'une part, que les films sont choisis en commissions, en partenariat avec des professionnels du cinéma, et inscrits dans un programme national. [8] D'autre part, les enseignants qui décident d'y adhérer bénéficient d'une documentation pédagogique : un dossier d'analyse qui leur permettra en amont de la projection de préparer celle-ci auprès des élèves [9], et d'une formation, confiée à des intervenants professionnels, portant sur le cinéma et le multimédia. Enfin, 10 heures d'ateliers sont proposées pour chaque classe, concernant l'analyse filmique - après les deux premières projections [10] - et, plus largement, le monde du cinéma et du multimédia (la critique de film, les métiers du multimédia, les métiers du cinéma, des exemples d'exploitations pédagogiques). Ces ateliers sont animés par des spécialistes de l'image, agréés par la Direction Régionale des Affaires Culturelles.

Enfin, Le Lycée Feuillade comporte une Section Cinéma-Audio-Visuel depuis 1986, fondée par M. François Amy de la Bretèque, théoricien important du cinéma et de ses rapports avec l'enseignement. Celui-ci fit d'ailleurs partie des enseignants sollicités par le Ministère de l'Education Nationale pour la mise en place de ce dispositif au niveau national. Outre leur formation théorique et pratique - plus ou moins développée suivant qu'ils sont en option légère ou lourde - les élèves sont amenés à s'ouvrir tout au long de l'année – dans le respect des emplois du temps et des exigences annuelles propres à chaque niveau de classe - aux réalités socio-culturelles de cet art. Ils fréquentent régulièrement le dispositif Art Cinéma, mis en place conjointement par leurs enseignants, le cinéma Athénée de Lunel, et l'ASCM-PI, ainsi qu'un certain

---

8 A titre indicatif, pour l'année scolaire 2003-2004, la programmation était la suivante : classes de 6ème/5ème : Princesse Mononoké (Hayao Miyazaki, Japon, 1997), Les 400 coups (François Truffaut, France, 1958), Billy Elliott (Stephen Daldry, Angleterre, 2000); classes de 4ème/3ème : Central Do Brazil (Walter Salles, Brésil/France, 1998), Le Cameraman (Edward Sedgwick, USA, 1928), O'Brother (Les frères Cohen, USA, 2000).

9 De même – dans le dispositif mis en place sur l'Académie - les élèves reçoivent une fiche pédagogique lors de leur venue au cinéma, fiche par ailleurs disponible sur site internet.

10 C'est dans le cadre d'un tel atelier que j'ai assisté à ma première analyse filmique, sur Central do Brazil, avec la classe de 3ème de mon tuteur : expérience formatrice dont j'ai tenu compte pour ma propre approche de Frankenstein, avec une classe de 2nde L (vr. infra).

nombre de manifestations et de festivals [11]. Par ailleurs, ils participent aux Rencontres Lycéennes du Grand Sud entre lycéens des sections CAV des Académies du sud de la France, Rencontres créées en 1990 et organisées à Lunel pendant les Semaines du Cinéma Méditerranéen., qui permettent un dialogue entre les élèves et les cinéastes.

Au niveau culturel, sont organisées depuis vingt ans les Semaines du Cinéma Méditerranéen, à l'initiative de l'ASCM-PI, association animée par des bénévoles, dont beaucoup sont d'ailleurs des enseignants du Lycée Feuillade ou de certaines écoles primaires de la ville. Cette manifestation, l'une des rares activités culturelles de Lunel, programme sur 15 jours un grand nombre de longs-métrages issus de tout le pourtour de la Méditerranée. Elle vise d'une part à promouvoir le cinéma méditerranéen, souvent mal distribué et mal connu, particulièrement des jeunes, et d'autre part à tisser des liens plus forts entre les différentes communautés culturelles, par le recours à un art essentiellement populaire et convivial. Chaque année est centrée sur un pays du pourtour méditerranéen.

Cet exemple particulier d'ouverture à l'image, même s'il est évidemment – et volontairement - limité, montre combien il est possible de répondre à certains défis de société par une une ambition systématisée et cohérente. Plusieurs leçons peuvent être retirées et extrapolées de cet examen.

D'une part, l'initiation à l'image – sous toutes ses formes, en fait – est un véritable combat, qui s'inscrit dans la durée et qui exige la permanence d'un travail toujours recommencé, dans lequel le formateur lui-même devra s'interroger sur ses limites et accepter de repenser ses stratégies. L'image est devenue aujourd'hui un produit complexe, mobilisant des techniques en évolution constante; il s'agit d'en accepter les difficultés et les enjeux sans pour autant s'abandonner à son pouvoir ou à sa séduction.

[11] classe de 2nde : Montpellier, Cannes; classe de 1ère : Perpignan, pendant les congés de Pâques; classe de Terminale : Sarlat, courant novembre; les trois niveaux de classe participent par ailleurs aux Semaines du Cinéma Méditerranéen de Lunel, hors temps scolaire.

D'autre part, cette éducation du regard doit nécessairement s'inscrire dans une dimension plurielle: elle doit relever d'une approche pluridisciplinaire en ce qui concerne strictement la relation pédagogique; elle doit être en partenariat avec le monde extérieur en ce qui concerne l'ouverture citoyenne et humaine. [12] L'enseignement du français, au-delà de son importance intrinsèque, n'est qu'un maillon dans cette démarche.

II Les activités pratiquées en classe:

Dimension socio-culturelle et dimension sociale sont donc les deux paramètres sur lesquels j'ai appuyé mon projet pédagogique sur l'image dans le courant de cette année. Les Instructions Officielles sont extrêmement précises, mais laissent pour autant une grande liberté de moyens à l'enseignant. Sans prétendre à l'exhaustivité, j'ai essayé de reconnaître plusieurs approches avec les classes dont j'ai eu la responsabilité.

II 1 L'image comme illustration de texte:

La première approche de l'image que j'ai utilisée, l'une des plus constantes aussi, renvoie à sa fonction illustrative. Elle permet aux élèves de visualiser plus justement et avec plus de netteté tel ou tel élément du texte, de donner plus de sens ou de force à certains énoncés. Je mentionnerai à ce propos deux exemples, tous deux en référence à une même séquence sur l'épistolaire avec ma classe de 4ème.

---

[12] C'est le sens par exemple du rapport rendu par l'Inspection Générale - groupe des Lettres en 2000 (L'image dans l'enseignement des Lettres, Rapporteur : Hélène Waysbord-Loing; vr. Annexes)

Mon approche des codes de ce type d'énoncé, le repérage des marques de l'émetteur et du récepteur se sont appuyés sur l'étude d'une lettre de Groucho Marx à sa fille Miriam [13]. La photographie de l'acteur en plan rapproché proposée en regard du texte n'a ici d'autre intérêt que de donner un visage à cette instance énonciatrice manifestement - d'après sondage - inconnue des adolescents de 4ème. Cependant, une analyse rapide permet aussi de saisir sa psychologie et, au-delà, son art. L'acteur porte veston et nœud papillon fleuri, un stetson de western, et serre entre ses dents un colt - par le canon; il arbore une grosse moustache peinte à la teinture noire. L'impression générale joue sur l'incongruité, le non-sens, et - par les références au western et au maquillage - évoque le cinéma.

Cette image condense donc les caractéristiques essentielles de Groucho Marx qui, avec ses frères, introduisit "au cinéma l'univers de l'absurde, (la) poésie délirante", le "burlesque" et la "critique nihiliste". [14] Ceci peut immédiatement être reporté sur le texte lui-même; sur un ton en rapport avec ce que la photographie laissait pressentir, l'acteur y fait allusion à une comédie musicale qu'il doit prochainement interpréter [15] : "L'histoire est bonne et je suis sûr que le film sera parmi les plus mauvais de la nouvelle saison."

L'image n'est par conséquent pas ici à considérer intrinsèquement; elle ne prend réellement sens qu'en relation avec un texte de renvoi, mais dans le même temps elle le complète et lui donne vie. C'est dans ce va-et-vient incessant entre image et texte que le cours devra se situer afin de capitaliser au mieux les moments d'apprentissage auprès des élèves.

Dans une autre étude de cette même séquence, j'ai mis en œuvre l'image d'une manière légèrement différente. Le texte de référence était une lettre de Madame de Sévigné à sa fille [16], et l'objectif était de démontrer que ce type d'énoncé pouvait aussi

---

13 Groucho Marx, Lettres de Groucho Marx à sa fille Miriam; in Français 4° en séquences, Magnard, p.160.

14 Dictionnaire Petit Robert : Noms propres.

15 Copacabana : réalisé par Alfred E. Grenn (1947).

16 Madame de Sévigné, A Madame de Grignan (Auxerre, 16 juillet 1672), Lettres; in Français 4° en séquences, Magnard, p.164.

avoir, indépendamment de sa dimension intime, valeur de témoignage sur une époque. Par rapport au travail qui venait d'être mené sur la situation de ce courrier - une lettre de voyage, expédiée par l'auteur trois jours après son départ de Paris, alors qu'elle n'avait accompli qu'un quart d'une "si longue carrière" - il me parut intéressant de faire reprendre ceci par une rapide considération de la gravure d'Adam jointe à ce texte [17]. L'image vaut assez peu pour elle-même, sinon sur deux points.

Référentiellement, les élèves perçoivent mieux la nature du mode de déplacement qu'utilisent Madame de Sévigné et ses proches. Quelques termes techniques seront indiqués, ou rappelés, à ce propos, particulièrement sous l'impulsion de deux élèves passionnées de cheval et d'équitation ("attelage, cocher, rênes,…"). Le titre donné à l'image : La chaise de poste, permet aussi de faire un bref travail linguistique. Si le nom "diligence" est connu de tous, son étymologie, et donc ses connotations premières ("attention, ponctualité") et secondes ("rapidité") ne le sont pas; le mot fonctionne par ailleurs comme terme générique, exclusif, souvent même dans une contextualité réduite : le western.

Il ne s'agissait pas pour moi d'entrer dans une analyse lexicale approfondie, même si certains mots perdurent aujourd'hui - dans des acceptions assez proches malgré le changement de contexte - éventuellement familiers aux adolescents, et particulièrement les garçons - mais d'un emploi sans doute trop technique ("coupé, berline,…"). Je centrais mon questionnement sur le nom "poste", pour essayer de conduire les élèves à en saisir les implications étymologiques : "relais de chevaux pour le transport des courriers et des voyageurs." Le sens moderne de ce nom correspond donc à une métonymie. Par ailleurs se superposent, dans une étrange mise en abîme, le voyage qu'effectue l'auteur vers sa fille et la lettre qu'elle lui envoie. J'ai entrevu là une piste intéressante, en écho à l'histoire locale, mais cela impliquait un travail long, qui ne pouvait être mené à bien dans la perspective où je me situais, et qui mériterait d'être repris, par exemple, dans un IDD [18] .

[17] Adam, La chaise de poste, Musée Carnavalet, Paris; in Français 4° en séquences, Magnard, p.164. A noter que les imprécisions et les manques du crédit photographique interdisaient toute exploitation méthodologiquement rigoureuse. C'est d'ailleurs un point qui mérite attention dans l'appréciation des manuels.

[18] Je rappelle ici que la ville de Lunel est construite à proximité du site d'Ambrussum, qui a donné son nom au Collège. "Reconnu comme l'un des sites archéologiques majeurs de notre pays", Ambrussum était un relais de la Via Domitia, l'une des plus anciennes routes

Ces quelques considérations ont permis cependant aux élèves de mieux comprendre le contexte culturel de la lettre de Madame de Sévigné et, au-delà, de sa correspondance avec sa fille - dont elle espère alors trouver "des nouvelles à Lyon". Ce qui est tramé par l'image en profondeur de ce texte c'est le réseau matériel par lequel s'entrecroisent à l'époque les échanges, de lettres et de personnes, et dont la marquise ne dit littéralement rien. De l'image-illustration et source d'informations, j'ai progressivement conduit les élèves à un deuxième niveau d'étude, purement graphique cette fois, aux limites de l'analyse picturale.

Visuellement, cette gravure amena la classe à une impression générale de vitesse. Le relevé de certains détails : la coiffure de la voyageuse, l'emportement des chevaux, le flou du paysage d'arrière-plan, … semblent effectivement confirmer ce ressenti de la rapidité du mouvement. D'autres élèves renforcent plutôt ceci par la référence à la poussière provoquée par le véhicule et son attelage sur ce chemin de terre. Il importe peu que ces impressions soient en porte-à-faux avec ce qu'écrit l'auteur : son voyage s'inscrit dans la durée, "les jours sont d'une longueur infinie" et "il n'y a point de poussière"; l'objectif de l'image, comme illustration, étant de donner une épaisseur au texte, il n'y a pas de contradiction dans l'esprit. D'ailleurs, aucun élève ne remarque - apparemment - que le costume des voyageurs et des postillons et la voiture elle-même renvoient moins au XVII° qu'au XIX°.

En conclusion de cette approche, deux remarques s'imposent. D'une part, il importe peu dans ce mode d'exploitation de l'image de procéder avec la classe à une analyse rigoureuse des signifiants non iconiques, même si la préparation de l'enseignant doit s'efforcer d'anticiper d'éventuelles surprises. Il s'agira pour les élèves de pouvoir confronter leurs impressions avec le sens du texte et d'apprécier l'enrichissement qu'apporte l'image, serait-ce sur un aspect partiel. D'autre part, cette confrontation suppose un jeu de renvois incessants entre le texte et l'image, qui n'exclut pas de faire

---

construites par les romains en dehors de l'Italie, de première importance au niveau commercial et militaire, et donc "empruntée régulièrement par le cursus publicus, le Service des Postes de l'administration romaine." (Jean-Luc Fiches, Ambrussum - Une étape de la Voie Domitienne, p.59). Quoique ce soit sans doute décalé pour une classe de 4ème, il y a là une exploitation intéressante en termes d'interdisciplinarité.

travailler par le langage les constituants référentiels (signifiants iconiques) de l'une pour revenir par exemple à ce que l'autre n'écrit pas, avec vérification des indices de chaque source d'information.

II 2 L'image comme adaptation de texte:

Le type d'exploitation de l'image que je viens d'examiner peut être prolongé d'une manière sensiblement différente lorsqu'on aborde celle-ci en tant qu'adaptation d'un texte préexistant. Avant que ne soit développé ce que j'ai tenté à ce propos, quelques remarques s'imposent.

D'une part, ce genre d'image est en communion organique avec le texte. Il ne s'agit pas d'un renvoi plus ou moins arbitraire, fixé par le manuel ou l'enseignant; il s'agit de la réappropriation, par un artiste, d'une œuvre qui l'a interpellé - quelles que soient ses raisons et ses choix esthétiques.

D'autre part, du point de vue intellectuel, l'adaptation est nécessairement une interprétation, et donc une déformation. Ceci est encore plus vrai dans le cas de l'adaptation d'un texte – qui correspond a priori à une expression singulière - par un art collectif, comme par exemple le théâtre ou le cinéma.

Enfin, du point de vue matériel, le passage du texte à l'image repose évidemment sur un transfert de techniques [19], et donc de possibilités et de codes, ceux-ci étant - malgré d'éventuelles proximités - très différents d'un art à un autre. [20]

---

[19] Ces deux dimensions intellectuelles et matérielles sont en réalité indissociables. L'artiste se cherche et s'exprime toujours doublement, comme conscience et comme outil. C'est le sens par exemple de l'entretien mené par C.Jorgensen et J.M.Bury avec S.Heuet quant à son adaptation de Proust (Catherine Jorgensen et Jeanne-Marie Bury, Questions posées à Stéphane Heuet, in Le Français dans tous ses états, n° 46, pp.61-65).

[20] Concernant par exemple le cinéma et la bande dessinée, ce sont - sous un angle strictement visuel - deux expressions séquentielles; mais - quant à leur mode de perception - tandis que le premier est linéaire et s'inscrit dans le temps (d'où ses dangers : une image chasse l'autre), le second est tabulaire et s'inscrit dans l'espace (toutes les images de la planche sont simultanément visibles, d'où l'utilisation de celle-ci comme unité narrative par les feuilletonistes). A cet égard, la bande dessinée est un intermédiaire entre l'image fixe et l'image mobile. La divergence entre ces deux expressions esthétiques recoupe évidemment d'autres différences de codes : vr. Alain Chante, La BD en classe de français, in Le Français dans tous ses états, n° 46, p.28.

Concrètement, mon approche de l'image en tant qu'adaptation d'un texte a consisté à faire visionner par les élèves d'une classe de 2nde L - dans le cadre de mon stage en pratique accompagnée - la première version cinématographique importante du roman de Mary Shelley : Frankenstein. [21] Les élèves ont pu voir l'intégralité du film réalisé par James Whale. [22] Cette séance a duré 2 heures, quelques passages étant plus particulièrement analysés. Le projet s'inscrivait dans une perspective plurielle, dont les différents aspects étaient évidemment indissociables dans la réalité.

En premier lieu, il s'agissait d'ouvrir les adolescents à un film important de l'histoire du cinéma, qu'ils seraient sans doute enclins à refuser a priori, compte tenu du décalage notamment technique avec ce qu'ils ont l'habitude de voir.[23] Son importance tient d'ailleurs peut-être moins à ses qualités esthétiques qu'à la résonnance extraordinaire qu'il donna au roman et, au-delà, à ce motif thématique. Ce basculement dans le mythe – dans l'acception que Roland Barthes donne à ce terme [24]- provient pour l'essentiel de la composition de Boris Karloff, qui incarne le monstre et lui donne une apparence inoubliable. [25]

En second lieu, il m'a paru nécessaire, conformément d'ailleurs aux Instructions Officielles, de sensibiliser les élèves à l'expression filmique [26] en leur rappelant certains

---

21 Mary W. Shelley, Frankenstein ou le Prométhée moderne (1818). Je noterai ici que, pour des raisons strictement matérielles, cela a été – chronologiquement – le second dispositif que j'ai mis en place concernant cette œuvre.

22 James Whale, Frankenstein (1931, nb, vost) : version intégrale; vr. Annexes.

23 Pour beaucoup d'adolescents, le noir et blanc est synonyme d'obsolescence et – par confusion – d'illégitimité esthétique et signifiante. Par ailleurs, concernant les genres du fantastique ou de la science-fiction, ce film est évidemment en concurrence avec un nombre extrêmement élevé de sous-produits, télévisés ou cinématographiques.

24 Roland Barthes, Le mythe, aujourd'hui, in Mythologies, pp. 191-247.

25 L'osmose fut telle entre l'interprète et son personnage - dont il avait d'ailleurs décidé de la psychologie, en accord avec le réalisateur - que B.Karloff est désormais figé pour l'éternité dans ce rôle. Pour revenir par ailleurs sur cette idée du cinéma comme art collectif, il convient de souligner ici l'importance du maquilleur : Jack Pierce; vr.Annexes.

26 Je n'ai abordé qu'indirectement la problématique du son dans ce visionnement, en fait peu signifiante; le bruitage révèle manifestement un travail en studio, non totalement maîtrisé (le premier film parlant - Le chanteur de Jazz, d'Alan Crosland - date de 1927); la musique d'accompagnement, qui souligne les effets jusqu'à la saturation, est caractéristique du genre.

des outils et codes utilisés par le cinéma, en analysant quelques effets, et en re-situant brièvement cette œuvre dans l'histoire du 7ème Art. [27]

Enfin, en accord avec mon conseiller pédagogique, ce visionnement entrait en ligne de compte dans l'évaluation sommative de la séquence, à travers une réflexion sur les rapports entre texte et image.

L'analyse a porté essentiellement sur trois passages, très différents en nature, qui se trouvent tous au début du film [28]

La première minute du film est une ouverture de type théâtral. Un présentateur franchit le rideau et s'avance sur une scène, son mouvement relayé par un effet de zoom avant cadré sur son visage. Il est éclairé par les feux de la rampe, qui projettent sur lui une lumière crue aux ombres nettement contrastées. Il regarde hors champ les spectateurs qui lui font face, en-dessous de l'axe du point de vue. Sa présentation est un avertissement de ce qui va suivre : "l'une des plus étranges histoires jamais racontées", jouant sur les "deux mystères de la vie et de la mort." [29]

Une analyse rapide menée avec les élèves permet de souligner la densité de ce début, même s'ils ne disposent pas encore de toutes les clés. Plusieurs hypothèses sont formulées sur le sens de cette séquence - qui ne correspond en rien au roman - et sur son statut : elle précède le générique. L'éclairage dirigé évoque un genre en rapport avec le registre émotionnel annoncé par le présentateur : "le frisson, le saisissement, l'horreur." Cet avertissement dévoile la diégèse jusqu'à abolir tout suspense : "l'histoire d'un homme de science qui chercha à créer l'homme à sa propre image", mais en même temps elle ouvre d'autres interrogations. Enfin, les spectateurs invisibles, et donc

---

27 Notamment, par rapport à l'Expressionnisme allemand (vr. Annexes); j'insistai aussi auprès des élèves – de manière à relier ce film à des références culturelles plus proches d'eux - sur l'influence indéniable que cette œuvre a eu sur certains réalisateurs modernes comme Tim Burton : L'étrange noël de Mr.Jack (co-réalisé avec Henry Selick; 1994), Edward aux mains d'argent (1990)…

28 Trois autres analyses de séquences étaient prévues : la création du monstre : passage très longuement développé en comparaison du roman, la noyade accidentelle de la fillette : scène pivot du film, diégétiquement et symboliquement (vr. Annexes), et le final : la disparition du monstre dans l'incendie du moulin où il s'est réfugié. Pour la compréhension des signifiants non-iconiques majeurs du film, cela n'avait pas d'incidence.

29 Toutes les citations qui suivent sont des traductions personnelles.

supposés, que regardent le présentateur introduisent une sorte de mise en abîme, qui renforce l'idée de spectacle dans un raccourci surprenant entre théâtre et cinéma.

Le deuxième passage analysé a été le générique. Indépendamment de l'intérêt intrinsèque de celui-ci, il me semble qu'il y a une obligation formatrice à exiger des élèves une attention particulière au repérage objectif de ce qu'ils étudient, notamment dans le domaine de l'image, trop souvent limitée à son immédiateté; ceci n'implique pas pour autant, bien au contraire, que ces informations soient nécessairement données avant l'examen du document. Ce générique est construit sur deux niveaux : iconique et textuel.

Le visuel d'arrière-plan représente d'abord une forme humaine, à peine discernable, aux poings crispés, puis - dans un plan plus rapproché - un visage stylisé, entouré d'innombrables yeux ouverts, qui tournoient sans fin; un élève suggère le regard de la conscience.

Les textes superposés apparaissent sur trois panneaux successifs. Le titre est donné immédiatement, dans sa forme réduite : Frankenstein, explicitement associé au nom du producteur : Carl Laemmle jr., marqué à trois endroits. L'œuvre est indirectement adaptée du roman de Mary Shelley puisqu'elle s'appuie en fait sur un scénario tiré d'une adaptation théâtrale de Peggy Webling. [30] Enfin, quant aux interprètes; les élèves - déjà familiers avec le roman - perçoivent immédiatement des différences : changement de prénom (Henry Frankenstein, au lieu de Victor), disparitions de personnages (Henry Clerval, William Frankenstein, Justine Moritz, la famille De Lacey…) ou créations (Victor Moritz, Fritz). Ces écarts leur suggèrent des modifications d'intrigue qui remettent en question le sens même de l'œuvre originelle [31]. La présence du "monstre" est marquée, mais créditée d'un simple point d'interrogation,

---

30 Rétrospectivement, ceci permet de comprendre la première séquence de manière plus simple, comme un reflet de ses origines. Cette pièce connut un extraordinaire succès, qui explique – commercialement - la naissance du film; vr. Annexes.

31 Notons par exemple que la disparition de Justine Moritz et de William Frankenstein, le jeune frère du savant, annule totalement l'intrigue de départ, dans laquelle – pour se venger de son créateur – le monstre tue Victor et fait endosser le crime à Justine, qui est condamnée à l'échafaud. Ceci modifie bien sûr profondément l'interprétation morale et psychologique de l'œuvre.

créant ainsi un effet de manque, aussi habile commercialement que riche symboliquement.

La première séquence diégétique du film commence par un plan rapproché en plongée : des mains remontent une corde, tandis qu'on entend en voix off une prière en latin et des pleurs; la caméra effectue un panoramique ascendant et révèle un enfant, puis une femme qui sanglote, en habits de deuil, qui sanglote. Ce mouvement est prolongé par un long panoramique horizontal qui détaille le groupe humain assistant à cette inhumation. A l'arrière-plan, apparaissent – étrangement penchées – une croix, et une statue représentant allégoriquement la mort. Le cimetière dégage une impression d'abandon. L'éclairage est cru, les ombres contrastées. Ce plan initial se termine par un cut. Deux visages surgissent alors soudainement, saisis en gros plan, derrière une grille – sans doute celle du cimetière; les deux hommes semblent se dissimuler; leur orientation, en symétrie au panoramique précédent, suggère qu'ils regardent l'enterrement.

Il importe peu de prolonger ici le détail de l'analyse effectuée avec la classe. Cette première séquence dure environ 3 minutes et comporte 10 plans; elle met en place plusieurs niveaux signifiants, qui seront prolongés dans les deux séquences suivantes.

Du point de vue diégétique, cette initiale est immédiatement comprise des élèves, qui notent toutefois des différences fondamentales entre le film et le roman. La structure enchassée de l'œuvre de M. Shelley (la lettre de R.Walton reproduisant la confession de V.Frankenstein) disparaît au profit d'une structure linéaire; le point de vue du récit est par suite totalement modifié; l'accent est mis d'emblée sur les origines de la création du monstre alors que ceci intervenait plus tardivement, et plus elliptiquement, chez la romancière. Ces effets d'insistance sont diversement commentés par la classe.

Au niveau symbolique, ce début inscrit doublement le film sous le signe de la transgression [32] – sociale et religieuse – et de la mort.

[32] L'exhumation du cadavre est reprise sous une autre forme dans la séquence suivante : Frankenstein et son serviteur, Fritz, dépendent un condamné du gibet. La troisième séquence, introduite par un effet d'ellipse, montre Fritz dérobant un cerveau – celui d'un criminel – dans le laboratoire d'anatomie de l'Université d'Ingolstadt, où son maître avait fait ses études. C'est dans cette origine explicitement criminelle que J.Whale excuse la responsabilité du monstre.

Enfin, au niveau des signifiants non-iconiques, apparaissent des éléments qui se révéleront des constantes de l'esthétique de ce film, et notamment le jeu des verticales et des obliques, repris par exemple dans la prise de vue extrêmement élaborée de la création du monstre [33].

En conclusion, cette expérience – par ailleurs très formatrice - me suggère deux pistes de réflexion.

Il y a d'abord lieu de soigneusement peser les contraintes techniques par rapport aux objectifs fixés. Ici, par exemple, l'obscurité relative nécessaire au visionnement devenait un handicap pour une prise de notes convenable; à l'inverse, la solution de pauses intermédiaires plus nombreuses pouvait poser des problèmes de durée dommageables à l'intérêt de la séance. De même, l'utilisation d'un simple écran de télévision pour un film en noir et blanc, sous-titré, s'est sans doute révélée insuffisante quant au confort de certains élèves.

Du point de vue pédagogique, il convient par ailleurs de nettement séparer le simple visionnement d'un film dans son intégralité de l'analyse filmique centrée sur certains passages, ce éventuellement dans des séances différentes. La technicité d'une analyse formelle de l'image – dont les outils devront être clairement fixés pour pouvoir être réutilisés - ne permet pas de mener, dans le même temps, d'autres objectifs.

II 3 L'image et l'expression orale:

L'abord de l'image comme illustration de texte peut être prolongé au niveau de l'oral. C'est sur ce point que portent les lignes qui suivent. Mes remarques précédentes sous-tendaient implicitement cette idée. De fait, les impressions, diverses, voire incompatibles ou contradictoires, qui se dégagent dans l'approche par la classe de cette

33 Cette obliquité, outre sa valeur esthétique – qui reprend sans doute l'Expressionnisme allemand (vr. Annexes) – est peut-être à comprendre symboliquement comme le dévoiement de la verticalité divine que vise Frankenstein; elle est d'ailleurs représentée dans la démarche même de sa créature.

dialectique image / texte conduisent naturellement les élèves à discuter leurs perceptions et leurs points de vue. Il peut être possible dès lors d'assumer pleinement ce débat et d'en tirer parti en le formalisant plus méthodiquement.

J'ai assez peu travaillé en classe de 4ème le rapport entre l'image et l'oral, sinon fragmentairement et informellement, mais ce fut par contre l'une de mes premières interventions dans la classe de 2nde L de mon stage en accompagnement. La séquence conduite alors par mon conseiller pédagogique, M. Teulon-Nouailles, s'inscrivait, notamment, dans une perspective d'étude de l'argumentatif et avait pour support le roman de Mary Shelley : Frankenstein. Mon dispositif a porté sur l'image fixe et s'est construit sur deux phases successives.

Dans un premier temps, compte tenu de ce que les élèves disposaient d'éditions et de collections différentes du roman [34], il m'est apparu intéressant de faire examiner à chacun le rapport entre le texte romanesque général, déjà travaillé dans les cours précédents et l'illustration de couverture retenue par leur livre de référence. Cela permettait de leur faire comprendre l'ampleur du problème posé par l'image comme illustration d'un texte, particulièrement dans une perspective commerciale. Fondamentalement, cette approche de l'image ne diffère pas de ce que j'ai mentionné précédemment. Il convient toutefois de souligner deux points.

D'une part, il ne s'agit plus ici du choix plus ou moins pertinent opéré par un manuel scolaire - à priori fondé sur la diversité des supports - de relier deux objets signifiants fondamentalement hétérogènes, par nature et par origine. Il s'agit d'un choix réfléchi, dans lequel la couverture devra fonctionner comme désignation du contenu textuel, tout en créant une impulsion d'achat. Ce choix reflète une politique éditoriale, une logique économique. Dans le cas de ce roman, la possibilité de sur-détermination est peut-être encore plus notable, puisque le texte a déjà basculé au niveau du mythe sous l'influence du cinéma.

---

[34] Il s'agit essentiellement des collections de poche : Folio SF, Garnier Flammarion, Marabout et Pocket. En cas de référence, nous utiliserons désormais les abréviations : F, GF, M et P.

D'autre part, fonction des acquis travaillés avec M. Teulon-Nouailles, les élèves devaient tenir compte de tous les signifiants mis en jeu dans l'illustration, aussi bien au niveau graphique (dénotés iconiques et non iconiques) [35] qu'au niveau textuel [36]

Dans un second temps, chaque élève devait reprendre les différentes analyses qu'il avait ainsi élaborées, les interprétations qu'il en retirait, et construire à partir de là une argumentation rapide pour défendre, oralement, la qualité de l'illustration de son livre. Cette argumentation était proposée sous deux formes successives : d'abord simple soutenance face à la classe, puis - après mise en confiance - débat entre deux opposants, chacun défendant son propre choix illustratif.

En conclusion, il me semble que cette approche de l'image au service de l'oral est extrêmement formatrice. Elle permet de faire travailler les élèves, non seulement sur la spécificité - notamment technique - de ce support, son interaction avec d'autres formes esthétiques, mais aussi son exploitation linguistique et sociale. Un grand nombre d'adolescents sont incapables de verbaliser leurs choix - artistiques, intellectuels, idéologiques - et s'en remettent trop souvent à de simples énoncés globalisants et affectifs. Cet échange avec l'Autre, inscrit dans un travail et une volonté argumentative, est de première importance dans l'enrichissement personnel et la relation citoyenne.

Je terminerai cependant par un commentaire qui relativisera cette expérience. Appliquée à une classe de collège, moins familière avec les techniques argumentatives

---

35 Suivant les collections, la couverture renvoie au monstre de Frankenstein [gros plan photographique en noir et blanc du profil de Boris Karloff, repris des films de James Whale : F ; ou dessin en plan italien, hachuré, mettant en valeur visage et mains, jouant sur un chromatisme bleu-vert : M], à une évocation d'atmosphère [un château crépusculaire sur fond de ciel de feu : GF], à une pure interprétation enfin [la surimpression sur fond vert-jaune des ombres d'un visage aux yeux fermés et d'une boulonnerie évacuant le biologique au profit du mécanique - décalage qui mériterait étude quant à la perception de ce monstre par l'imaginaire collectif : P] (vr. Annexes).

36 Seul F indique le titre exact : Frankenstein ou le Prométhée moderne; P et M privilégient le titre au nom de l'auteur, F utilisant par ailleurs un lettrage dessiné à résonnance fantastique, comparable à ceux de certaines affiches de films; suivant les collections, d'autres informations apparaissent (préface, commentaires…), voire un passage du roman [P] (vr. Annexes).

aussi bien qu'avec l'analyse de l'image, cette tentative devrait de toute évidence être redéfinie avec plus de souplesse, sans que pour autant cela infirme son intérêt.

II 4 L'image et l'étude de langue :

L'une des utilisations de l'image que j'ai sans doute privilégiée dans le cours de cette année est en rapport avec l'étude des phénomènes de langue. Il s'agissait pour moi, d'ailleurs en même temps que j'approfondissais ma propre analyse et que j'expérimentais mon savoir, de montrer - ou de rappeler - aux élèves qu'image et texte jouent sur des mécanismes relativement semblables.

Je signalerai ici plusieurs études, toutes conduites avec ma classe de 4ème.

Ma première approche de ce type d'exploitation a concerné le discours narratif et a été appliquée à une planche de Carnets d'Orient , de J. Ferrandez. [37] Mon objectif était de prolonger, sur un support graphique, des points déjà examinés dans des passages romanesques.

La bande dessinée - ou "art séquentiel", suivant la formulation de W. Eisner [38] - présentait ici pour moi deux intérêts majeurs. D'une part, elle pose - comme tout texte romanesque - le problème des séquences narratives et de leur enchaînement, notamment à travers des mécanismes d'ellipses, de ruptures temporelles, d'accélération ou de ralentissement du tempo diégétique… [39] D'autre part, elle permet d'aborder tout ce qui a trait à l'énonciation, au niveau du narrateur et au niveau des personnages.

Ceci suppose cependant un apprentissage technique minimal, sans lequel la perception des codes utilisés par ce médium artistique demeure insuffisante, ou trop intuitive, et donc non-réutilisable dans un quelconque commentaire, écrit ou oral. Il y a

---

[37] Jacques Ferrandez, Carnets d'Orient, tome 2 : L'Année de feu; in Français 4° en séquences, Magnard, p.148.

[38] Will Eisner, La bande dessinée, Art séquentiel.

[39] Envisagée un moment, cette approche de la découpe narrative fut abandonnée lors de la séance par manque de temps. Elle ajoutait d'ailleurs trop de complexité à l'analyse et décalait d'autant mon objectif central : l'étude du dialogue.

là, par rapport à la dynamique du cours, un risque de surcharge théorique. Comment par exemple faire analyser aux élèves les récitatifs - marques du narrateur - et les bulles - marques des personnages - , y compris dans leur diversité formelle ou fonctionnelle ? Comment leur faire travailler rigoureusement les plans utilisés par le dessinateur pour mettre en scène les actions et les dialogues ?... A cet égard, ma séance souffrit peut-être de ce hiatus mal assumé entre théorie et pratique.

Graphiquement, l'analyse des plans fut assez évidente : une première vignette en plan général, descriptive, plantant le décor, un récitatif indiquant la date; des effets de rapprochement de plans, jusqu'au très gros plan de la vignette 5, accompagnant le dialogue, amorcé anonymement dans la vignette initiale et souligné par le procédé de champ / contrechamp des vignettes 4-5.

Les élèves perçoivent d'ailleurs assez clairement les techniques mises en jeu et, quant à certaines - le cadrage par exemple, ou les angles de prise de vue… - font intuitivement le parallèle avec le cinéma, parfois avec beaucoup de finesse. Ainsi, l'un d'eux fait remarquer que les deux visages en gros plan des vignettes centrales (4-5) semblent se regarder [40] l'un l'autre, ce à quoi il il est possible d'ajouter immédiatement un examen des angles de prise de vue, puisque le jeu de champ / contrechamp de ces vignettes est doublé d'un procédé de contre-plongée, symboliquement intéressant : l'un des personnages, Victor, est - dans cette relation - en position dominante [41].

De la même façon, un autre élève note que dans ces mêmes vignettes le tracé de la bulle est annulé, le texte sur fond blanc masquant tout l'arrière-plan. Ceci conduit à

[40] Il faudrait sans doute s'arrêter sur la disposition centrale de ces deux vignettes : d'une part, elle suggère ce dialogue antithétique sur la colonisation comme étant l'hypothèse de lecture à priori dominante du récit, et ces deux hommes comme devant peut-être devenir un jour adversaires; d'autre part, elle fonctionne aussi sur l'axe horizontal (vignettes 3-6), comme pivot d'un mouvement circulaire complexe où bascule la perspective, visuelle comme vraisemblablement idéologique : les deux européens, au premier plan, semblent regarder vers les "indigènes" au fond de la cour (vignette 3) / des "indigènes", au premier plan, semblent regarder Victor et Anatole de l'autre côté de cette même cour (vignette 6). Ceci est renforcé par un jeu de diagonales opposées. Il aurait été éventuellement intéressant de faire travailler ici les élèves sur des hypothèses de lecture en rapport avec les tensions induites par la colonisation, ce que je n'ai fait qu'esquisser.

[41] C'est d'autant plus significatif que, paradoxalement, 6 des 7 autres vignettes les mettant en scène semblent indiquer - et pas uniquement en raison d'un effet de perspective - que Victor est plus petit de taille.

considérer qu'il y a là un renforcement des effets de rapprochement de plans : tout disparaît, à l'exception du dialogue et des deux émetteurs.

Cette séance, portant sur la mise en scène de la parole par l'image - et particulièrement l'image séquentielle – a permis ainsi aux élèves, outre la révision ou l'apprentissage de certains outils propres à l'analyse graphique, de mieux cerner la nécessité de mettre en valeur dans leurs productions narratives les paroles rapportées, directement ou indirectement, des personnages - par une recherche plus approfondie et plus suggestive des verbes d'énonciation par exemple…

J'ai réutilisé ce type d'approche de l'image plus tard, dans un autre dispositif, à l'occasion de l'étude de certaines figures de rhétorique, amorcée par l'examen d'un texte de Montesquieu [42] à visée satirique : critique de la mode, particulièrement féminine, et des mœurs, dénonciation du ridicule et du conformisme.

La gravure figurant en regard de ce texte [43], anonyme, reprend ce même thème, dans la même tonalité, avec les codes spécifiques de l'image. Son étude a été conduite en deux phases successives.

J'ai demandé tout d'abord aux élèves, répartis en trois groupes, de relever et d'analyser, en demeurant au niveau du dénoté, les différents types de signifiants iconiques constituant l'image, à savoir : décor, personnages, objets. Quelques minutes de réflexion conduisent la classe à des résultats assez évidents, compte tenu de la simplicité de cette gravure.

Le décor, à peine esquissé, représente un intérieur, éventuellement domestique; des cadres, placés très haut sur les murs, suggèrent des portraits, ou peut-être sont-ce des miroirs, reflétant certains des personnages. Ce décor pose manifestement un problème de reconnaissance, ce qui semble indiquer qu'il doit être d'une importance secondaire.

---

42 Montesquieu, Lettres Persanes, Lettre XCIX; in Français 4° en séquences, Magnard, p.176.

43 Un coiffeur à la fin du XVIII° siècle, gravure (1837); in Français 4° en séquences, Magnard, p.176.

Les trois personnages sont en relation actancielle : une femme assise en position centrale, plus ou moins de face, et deux hommes debout de part et d'autre d'elle, quasiment de profil; l'un, monté sur une échelle, frise les boucles de sa coiffure - ou perruque - à l'aide d'un fer à friser; l'autre mesure la hauteur de cette structure capillaire à l'aide d'un sextant; la femme porte ce qui semble être une blouse, serrée au col, par-dessus ses vêtements; elle sourit, alors que les deux hommes paraissent plutôt grimacer; il semble que l'homme au sextant s'adresse à l'autre, comme pour lui communiquer ses mesures; les vêtements renvoient à l'Ancien Régime [44]. L'action ainsi définie est manifestement liée à la capilliculture.

Les objets, en dehors de ceux constituant le décor, sont des instruments, des dispositifs techniques, voire des armes [45]; cependant, à l'exception du fer à friser, tous sont incongrus dans l'action en cours, alors même qu'ils y participent. La coiffure de la femme pose problème : par ses dimensions hyperboliques, elle correspond plutôt à une perruque et s'inscrit dès lors conflictuellement dans le naturel aussi bien que dans l'artificiel; du coup elle cesse d'être perçue comme un élément apparenté au costume pour acquérir un statut nouveau, essentiellement paradoxal.

Ce que peuvent désormais verbaliser les élèves, qui ne fait que recouper l'intuition de départ, mais lui donne légitimité, c'est l'exagération et l'incongruité de la scène. La gravure est une caricature, comparable dans ses artifices de rhétorique visuelle au texte de Montesquieu, et exprimant la même idée que lui.

Ce travail de relevé me paraît intéressant, dans cette ambition d'exigence pointilleuse, parce qu'il oblige les élèves à détailler au plus juste ce qu'ils perçoivent - ou parfois croient percevoir. Il est cependant évident que la dynamique du cours, le souci d'éviter lourdeur et lassitude, impliquent éventuellement d'accélérer l'analyse.

---

44 Ici aussi, il est difficile de déterminer très exactement ce qui, de l'image elle-même ou de sa légende, conduit les élèves dans leur repérage; il est cependant manifeste qu'il y a fréquemment de leur part des confusions entre le temps de l'œuvre (ici : 1837) et celui de son produit (ici : la fin du XVIII°).

45 De fait, comme le font remarquer plusieurs élèves, les deux hommes portent l'épée au-côté; outre le renvoi à la catégorie du vêtement, à laquelle il avait été décidé de ne pas accorder d'attention particulière, ceci - en tant que signe a priori nobiliaire - introduit une interrogation sur le statut des personnages et, au-delà, sur le sens profond de la gravure; dans l'état, nulle explication satisfaisante ne fut donnée, y compris par moi. Se trouve ici posé le problème des limites d'exploitation d'une image et, par suite, celui de la légitimité de l'entreprise.

II 5 L'image comme déclencheur d'écriture:

Une autre approche de l'image dont j'ai tenté au cours de cette année de cerner le fonctionnement est liée à son utilisation comme déclencheur d'écriture. Je l'ai mise en œuvre en classe de 4ème, concernant le discours descriptif.

Il s'est agi de reprendre ce qui avait été étudié précédemment dans la séquence concernant l'art du portrait, aussi bien au niveau des mécanismes structurels (portrait physique et psychologique, comportements…), que sémantiques (dénotation / connotation) ou linguistiques (expansions du nom; comparaisons et métaphores). Le support était une photographie en noir et blanc d'Alice Sapritch, dans son interprétation du personnage de "Folcoche" pour l'adaptation télévisée de Vipère au Poing [46].

Le travail consistait en une production écrite très brève - un paragraphe, sur environ 10 lignes - qui devait décrire le personnage (saisi sur la photographie en plan rapproché poitrine, de face) en reprenant les différents types d'expansion du nom. Ces consignes me paraissaient aisément opératoires. Il y a pourtant un problème qui s'est manifesté dans certaines copies, qui vaut d'être examiné.

Je dois admettre l'implication de ma progression des séances sur au moins un paramètre. L'étude précédente avait porté sur un passage du roman, lorsque - après le décès de sa grand-mère - le narrateur retrouve sa mère "sur le quai de la gare de Ségré". [47] Madame Rézeau est à peine décrite au niveau physique, sinon dans des détails qui, symboliquement, annoncent sa psychologie : des "dents en or" dévoilées dans l'artifice d'un sourire menteur, "des prunelles aigües". Elle transparaît essentiellement dans son comportement, dès ses premiers gestes : froide et autoritaire, sans aucun amour pour ses enfants.

Les élèves ont eu tendance à interpréter l'image proposée en tenant compte du texte, ce qui était prévisible, et d'ailleurs compréhensible puisque cette image représente, justement, une interprétation du roman. Même si la plupart des élèves s'en

---

[46] Vipère au poing, réalisation Pierre Cardinal (téléfilm nb, 1970) in Français 4° en séquences, Magnard, p.49.

[47] Hervé Bazin, Vipère au poing; in Français 4° en séquences, Magnard, p.47.

sont tenus à une description relativement fidèle de la photographie, il y avait sans doute déjà une impression d'ensemble qui sur-déterminait leur vision, qui amputait d'autant toute recherche approfondie, et gênait une véritable spontanéité. Dans certains cas, très peu nombreux il est vrai, la contamination fut telle que des élèves se sont contentés de reprendre des formulations plus ou moins intéressantes du texte ou - cas extrême – ont projeté sur la photographie des détails qui n'y apparaissaient nullement et qui ne pouvait provenir que du texte. Il y a donc une piste qui semble se dégager de cette expérience : la nécessité de dissocier ce type d'approche de l'image de tout préalable d'étude.

III Un bilan intermédiaire:

Cette exploitation de l'image doit nécessairement s'inscrire par rapport à un projet pédagogique annuel. En l'occurrence, elle est encore évidemment en cours d'expérimentation. Des séances sont programmées avec la classe de 4ème, qui ouvriront d'autres perspectives. Je mentionnerai par exemple l'approche de l'image journalistique – en relation avec le CDI – dans le cadre de la Semaine de la Presse, ou un travail sur certains chefs-d'œuvre du patrimoine pictural, comme La Liberté guidant le peuple de Eugène Delacroix [48].

L'un des problèmes que j'ai rencontré dans le cadre de cette expérimentation sur l'image est de type matériel.

Au niveau pratique en effet il faut immédiatement noter que le travail sur l'image implique une relation particulière au support, différente de celle qui intervient pour un document textuel; ce support doit être intéressant et pertinent au niveau pédagogique, mais surtout pleinement utilisable au niveau matériel.

Certes, les manuels scolaires ont fait d'immenses progrès dans leur approche de l'image, ainsi que le relevait l'Inspection Générale lors de la mise en place des

---

[48] Ce projet s'appuie aussi sur le désir de faire visionner aux élèves une analyse picturale de qualité, comme celle effectuée par J. Jaubert sur ce tableau pour l'émission Palettes.

Nouveaux Programmes : "Les manuels, en particulier au niveau du collège, ont traduit de façon souvent pertinente et suggestive les incitations à la pratique de l'image. Le choix des images retenues en regard des textes, est bien adapté, guidé par le souci d'une exploitation" et, en ce qui concerne l'aide pédagogique, ces "manuels fournissent beaucoup de suggestions pour que l'image cesse d'être traitée comme hétérogène, dédiée à un usage technique ou récréatif." [49] L'expérience de cette année m'amène cependant à quelques réticences. Il peut advenir en effet que des images posent le risque de lecture idéologique ou partisane, notamment dans le cas de l'image de presse ou du dessin de caricature. Il se peut aussi que l'ancrage de l'image par le texte (légende, titre…) soit non pertinent, insuffisant, ou au contraire trop réducteur quant à la polysémie originelle de l'image. Par contre, une gestion attentive du manuel permet que les élèves aient tous sous les yeux un support de qualité égale et en couleurs.

De la même façon, certains autres types de support peuvent présenter des difficultés d'exploitation ou de manipulation. Ma première approche de Frankenstein, par exemple, était basée sur une comparaison d'un passage du roman et de son adaptation en bande dessinée [50]; le graphisme et les couleurs utilisées ont rendu impossible toute photocopie véritablement exploitable par les élèves. De même, le visionnement du film de James Whale [51] en classe de 2nde, au Lycée Feuillade, sur support cassette VHS a été un instant menacé par de simples problèmes techniques de compatibilité de signal vidéo. Enfin, c'est pour des raisons comparables, liées à une impossibilité informatique, que j'ai dû renoncer, lors d'une séquence sur le fantastique, à l'exploitation de gravures de M.C. Escher. Il ne s'agit pas ici d'incriminer la technique, le Collège Ambrussum par exemple est très convenablement doté à cet égard. Il est cependant manifeste qu'il y a toujours, plus marqué peut-être chez un professeur débutant, une réticence à aborder un support qu'il ne maîtrise pas ou qui exige un investissement technique dont il ne se pense pas capable.

---

49 Inspection Générale - groupe des Lettres, L'image dans l'enseignement des Lettres, 2000; Rapporteur : Hélène Waysbord-Loing.

50 Denis Deprez, FrAnKeNsTein.

51 Vr. Supra. Concernant l'outil vidéo, il est manifeste que le support DVD, numérique, est plus souple et permet un visionnement plus aisé, plus dynamique.

L'utilisation de l'image implique par conséquent le préalable d'une réflexion rigoureuse sur le choix des supports et sur les ambitions et limites de leur utilisation. En prolongement, il y a sans doute une nécessité pour tout enseignant d'élaborer un fond d'exploitation riche et diversifié, qui lui permettra de multiplier les approches de l'image, sous toutes ses formes. Cette banque d'images peut, et doit, naturellement s'appuyer sur les disponibilités croissantes aujourd'hui offertes par la technique et les différents réseaux institutionnels. [52] Elle a aussi à tenir compte de quelques paramètres de base.

Les images ressortant du discours argumentatif, en particulier dans le domaine de la presse, doivent – me semble-t-il – être suffisamment dégagées de l'actualité immédiate ou des grands débats de société pour ne pas risquer de provoquer entre les élèves le choc de susceptibilités identitaires ou sociales, et donc l'impossibilité de toute réflexion. Je ne pense pas que tel dessin de Plantu sur l'intégrisme musulman [53], proposé par D.Salles comme exemple de support à l'analyse du dessin d'actualité [54], en 1998 il est vrai, soit – même dans la rigueur méthodologique – aisément utilisable dans tous les contextes. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille abolir l'actualité de ce projet - ce serait en fait trahir l'ambition citoyenne de cette éducation à l'image – mais des précautions seront à prendre; sélection et approche devront être mesurées, toujours en prise avec la réalité de la classe. [55]

---

52 Je reprendrai ici les termes mêmes de l'Inspection Générale, en 2000 : "Au plan éducatif, (…) équipement, production de logiciels, multimédia, services en lignes progressent rapidement. Les sites académiques proposent dans leur majorité des activités liées à l'image. (…)La création de grandes banques d'images sur Internet, à des fins d'exploitation dans le monde scolaire et universitaire, devient un enjeu important. Elles (…) devraient ouvrir des perspectives nouvelles à la pratique scolaire. (…) Les sites académiques (…) sont une source importante de suggestions, d'échanges et d'autoformation pour la pratique de l'image. La mutualisation des expériences devient ainsi un vecteur principal de la pédagogie. Dans leur grande majorité, les pages Lettres des sites académiques proposent des activités liées à l'image ; ils concernent en quasi totalité l'enseignement secondaire. Une place particulière a été accordée à l'analyse filmique." (ibid.)

53 Vr. Annexes.

54 Daniel Salles, Le dessin de presse, in L'image au collège : L'Ecole des Lettres, n°11, 1998, pp. 25-35 (vr. Annexes).

55 Une stratégie complémentaire consiste par exemple à décaler la sélection des images vers le passé, ou vers d'autres bassins culturels, comme le permet par exemple Le Courrier International.

Conclusion:

Au terme de cette étude, il me semble utile de revenir plus synthétiquement sur certains points. J'en retiendrai trois.

D'une part, l'éducation à l'image concerne par nature l'enseignant de français, mais elle doit nécessairement s'inscrire dans une démarche globale, à la fois scolaire et sociale.

D'autre part, il y a une très grande diversité de projets possibles, jouant sur les types d'images, les modes d'approche, voire les objectifs fondamentaux (apprentissage théorique ou réalisation pratique, par exemple).

Enfin, ce travail implique – plus que d'autres sans doute – une réflexion concrète, ouverte en amont sur la modernité technique des images, de leurs supports, de leurs modes de diffusion.

Il demeure cependant une exigence fondamentale à cette approche, c'est qu'elle ouvre au plaisir et à la liberté.

Bibliographie

Manuel:

Français 4° en séquences, ed.Magnard, 2002

Textes officiels:

Les Instructions Officielles : Accompagnement des programmes du cycle central 5e/4e Français.

Inspection Générale - groupe des Lettres 1999-2000 : L'image dans l'enseignement des Lettres, Rapporteur : Hélène Waysbord-Loing.

Ouvrages théoriques:

BARTHES Roland, Le mythe, aujourd'hui, in Mythologies, pp. 191-247.

* BURY Jeanne-Marie et JORGENSEN Catherine, Questions posées à Stéphane Heuet, in Le Français dans tous ses états, n° 46, pp.61-65.

CHANTE Alain, La BD en classe de français, in Le Français dans tous ses états, n° 46, pp.27-31.

EISNER Will, La bande dessinée, Art séquentiel, ed. Vertige Graphic, 1997.

HUYGHE René , Les puissances de l'image, ed..Flammarion, 1965.

* JORGENSEN Catherine et BURY Jeanne-Marie, Questions posées à Stéphane Heuet, in Le Français dans tous ses états, n° 46, pp.61-65.

RUOL Olivier, Frankenstein, histoire d'un mythe, http://www.lefantastique.net/

SALLES Daniel, Le dessin de presse, in L'image au collège : L'Ecole des Lettres, n°11, 1998, pp. 25-35.

VADUREAU Sylvie, Pour un enseignement spécifique à l'image et aux médias, in L'image au collège : L'Ecole des Lettres, n°11, 1998, pp.3-9.

Ouvrages de fiction:

DEPREZ Denis, FrAnKeNsTein, ed. Casterman, coll. Un Monde, 2003.

SHELLEY Mary W., Frankenstein ou le Prométhée moderne, 1818.

WHALE James, Frankenstein (nb, vost) : version intégrale, 1931.

Annexes

1 Les Instructions Officielles : Accompagnement des programmes du cycle central 5e/4e Français.

2 Inspection Générale - groupe des Lettres 1999-2000 : L'image dans l'enseignement des Lettres, Rapporteur : Hélène Waysbord-Loing.

3 Olivier Ruol, Frankenstein, histoire d'un mythe.

4 Frankenstein : une de couverture : collections de poche: Marabout / Pocket.

5 Collège et Cinéma : Modalités pratiques du dispositif (2003-2004).

6 Plantu : dessin (Le Monde, 1/8/1997).

L'Image au Collège : le cycle central

Les usages pédagogiques autour de l'image se diversifient. C'est surtout en quatrième que l'image est objet d'étude.

Accompagnement des programmes du cycle central 5e/4e Français 20

D. La lecture de l'image

Les enseignants de français, bien que non professionnels de l'image, sont amenés à intégrer dans leur enseignement la dimension visuelle, qui imprègne de plus en plus profondément la formation culturelle et les pratiques quotidiennes de leurs élèves. Afin de les conduire progressivement à une approche raisonnée de l'image, les professeurs travaillent en particulier sur les relations entre le langage verbal et le langage visuel, dans la **perspective du discours.** Quatre orientations de travail peuvent être proposées.

1. La dimension visuelle du texte

Les textes accompagnant les programmes sont très précis sur cette partie du programme.

S'agit-il de rassurer les enseignants, de pallier un éventuelle insuffisance de formation des enseignants ?

S'exprime ici une volonté ferme que les programmes soient réellement prise en charge.

L'étude de l'image est faite pour elle-même, pour sa fonction discusive, pour sa valeur plastique (en liaison avec le professeur d'arts plastiques.

Les compétences acquises par les élèves à cette occasion sont transférables dans le cadre de l'étude des textes.

On sensibilise les élèves au fait que le texte écrit est inséparable de la manière dont il s'offre à l'œil : typographie, calligraphie, mise en page, calligrammes, mots dans la peinture manifestent de différentes manières la dimension visuelle des textes. Elle est étroitement associée au sens : le choix de telle ou telle typographie entraîne des variations de signification.

On peut ainsi comparer différentes réalisations typographiques d'un même texte et montrer comment elles font varier les effets ou influencent la lecture. Le développement de l'informatique (traitement de texte, PAO, multimédia) renouvelle aujourd'hui cette culture ancienne de la dimension plastique des textes.

2. La fonction d'ancrage réciproque du texte et de l'image

On étudie également les relations croisées entre texte et image, et les différentes fonctions qu'ils exercent l'un par rapport à l'autre.

La première consiste à **«ancrer» l'image par le texte** : légende d'une photographie (presse, manuel), ou titre d'un tableau.

Le texte sélectionne dans la polysémie de l'image des éléments de signification, il hiérarchise le sens et dirige la lecture. Des jeux et exercices de transformation de légendes et de titres peuvent ainsi faire varier les manières de voir et de lire le sens d'une image.

À l'inverse, **l'image «ancre» le texte** : c'est sa **fonction d'illustration**. Elle en dirige aussi la lecture, donnant au héros un visage, des lignes et des couleurs au décor. Un travail de comparaison des illustrations (illustrations des Fables de La Fontaine par Gustave Doré comparées à celles d'un illustrateur contemporain) sensibilise les élèves à l'interprétation du texte qui est alors suggérée ; le texte est ainsi lu, pour ainsi dire vu, à travers l'image.

Mais l'image aussi, par sa dimension plastique (composition, couleurs, contrastes, etc.) peut **proposer elle-même un ordre de lecture**. S'imposent à travers elle le cadrage, l'angle de prise de vue, la mise en perspective de

différents plans, permettant un découpage subjectif du sens, qui constituent des instruments de lecture visuelle. Les élèves, retrouvant à travers cet examen de l'image **les mêmes notions que dans l'analyse des textes** (points de vue, motifs, narrateur, observateur), sont sensibilisés à sa dimension discursive. Le travail sur la dimension plastique de l'image est mené en relation avec le professeur d'arts plastiques.

3. La fonction d'accompagnement du texte par l'image

Texte et image s'associent pour assurer le déroulement narratif, dans la bande dessinée ou au cinéma, par exemple. Ils sont alors perçus de manière inséparable, et l'image prend le relais du texte pour la conduite des séquences, la présentation des événements, la mise en place des décors. La structure particulière du déroulement visuel peut alors être observée : la segmentation de vignette en vignette dans la BD, le montage au cinéma.

On n'en approfondira pas l'étude au cours du cycle central, mais la comparaison d'un même récit, en texte et en image, peut apporter aux élèves des éclairages sur la construction narrative.

4. L'image et le discours

En 5e, on approfondit l'étude de l'image en fonction des objectifs discursifs, telle qu'elle a déjà été engagée en 6e. Fixe ou mobile, l'image est alors envisagée comme discours : elle raconte et décrit, mais elle a aussi un rôle explicatif ou argumentatif.

Dans ce domaine, on effectue en 5e un travail de sensibilisation et d'initiation que l'on approfondit en 4e, lorsque l'on examine séparément des genres de discours visuels :

– ceux qui ont une **fonction explicative** (schémas, «écorchés», etc., en sciences de la vie et de la terre, dans les dictionnaires et les manuels) qui procèdent par réduction et simplification ;

– ceux qui ont une **fonction persuasive et argumentative** (affiche ou film publicitaires) ;

– ceux qui ont une **fonction informative** (image de presse, journal télévisé) lorsque l'image vient renforcer la «vérité» (la preuve par l'image), accompagnant et confirmant la présentation verbale (orale ou écrite) ;

– ceux qui ont une **fonction critique** (dessin humoristique, par exemple).

Dans la perspective du discours, l'examen de ces fonctions informative et argumentative de l'image contribue à la **formation de la distanciation et de l'esprit critique qui sera développée en 3e.**

En relation avec le CDI, on aura soin de faire percevoir la **place et les fonctions de l'image dans les multimédias** (les «icônes» informatiques comme signes, les schémas et graphiques comme documents). Par là, on aborde l'image dans une perspective interdisciplinaire.

Ministère de l'éducation nationale : http://www.education.gouv.fr/syst

L'Image dans l'enseignement des Lettres : extrait

Inspection Générale 1999-2000 - groupe des Lettres -
Rapporteur : Hélène Waysbord-Loing

(...) Les conditions pédagogiques

La question de l'image dans la pédagogie des Lettres ne saurait être sérieusement abordée aujourd'hui sans tenir compte de la politique de développement artistique menée en partenariat avec le Ministère de la culture depuis les années 1980.

La pratique de l'image est plus rarement le fait d'un professeur isolé comme elle le fut dans le passé , mais prend place dans la dynamique plus globale des *pratiques artistiques* au sein d'un établissement. L'existence d'ateliers ou d'options (...) fournit des ressources et des exemples pour un recours plus systématique à l'image en classe de Français. Les mêmes enseignants sont d'ailleurs impliqués en ces différents lieux.

Au niveau de la ville ou du département, les opérations menées en partenariat – Collège au cinéma, Lycéens au cinéma – marginales au moment de leur création, tendent à s'intégrer de plus en plus solidement aux apprentissages. Les documents produits, les regroupements d'enseignants constituent au fil des années une culture et une formation.

Grâce à ces interférences, les bases esthétiques d'une éducation à l'image, pour les enseignants comme pour les élèves, sont davantage prises en compte.

Des associations locales ou nationales jouent souvent un rôle pour la diffusion et le rayonnement des expériences.

L'enseignement *du cinéma,* dans les classes joue un rôle privilégié pour que se généralise le recours à l'image dans les lettres. La majorité des enseignants de " cinéma " (80 %) sont d'ailleurs issus de la filière Lettres.

Pour donner à l'étude de l'image son assise et sa rigueur, le cinéma est une pierre angulaire, par sa qualité d'art, l'intérêt qu'il suscite chez les jeunes, et le rapport au contemporain permis par lui. Dans un monde où les images sont vouées à la consommation immédiate (...) ou trop déterminées par leur visée de commerce ou de propagande... le cinéma offre un tout autre matériau et une autre perspective, celle d'une création visuelle et sonore où l'invention d'une vision et d'un style propre à chaque artiste mérite une étude approfondie.

Le prestige du cinéma, de ses stars, de ses superproductions hollywoodiennes sont des forts vecteurs d'intérêt pour tous les publics jeunes. Mais la pratique en milieu scolaire représente une conquête ; elle conduit de l'immédiateté de la séduction à l'appréciation des différences et des styles, à la connaissance d'une tradition et d'une histoire par qui se joue la création contemporaine.

http://www.lefantastique.net/

Frankenstein, histoire d'un mythe

par Olivier Ruol

29 octobre 1931, Alors que les Etats-Unis vivent la pire des périodes avec La Grande Dépression, le Granada Theatre propose l'avant-première d'une production de près de 300.000 $. Produite par Universal Pictures, forte du succès de Dracula, elle affiche un nouveau monstre (…) : Frankenstein. (…)

Nul besoin de revenir sur le roman originel de Mary Shelley qui écrivit Frankenstein ou le Prométhée moderne lors d'un concours littéraire inventé par Lord Byron et Percy Shelley, son mari, alors qu'ils s'ennuyaient en Suisse, durant l'été pluvieux de 1816. Le succès de cette œuvre, qui fut publiée en mars 1818, fut instantané. Cette histoire, mêlant des thèmes rarement abordés dans la production littéraire de l'époque, fut instantanément utilisée pour divertir les foules lors de représentations théâtrales. En 1823, on ne comptait pas moins de 5 versions de Frankenstein sur les planches, que celles-ci soient amusantes ou véritablement sérieuses.

C'est durant ces représentations théâtrales que les scénaristes ont décidé d'apporter leur lot de nouveautés dans l'histoire de Mary Shelley. Richard Peake, en 1823, produisit Présomption ou le destin de Frankenstein, pièce dans laquelle le monstre était joué par Thomas Potter Cooke, le Boris Karloff du 19ème siècle. Peake inventa le personnage de Fritz, l'assistant du baron Frankenstein et fit en sorte que la créature soit muette, alors que, dans le roman originel, elle était par moment prolifique en paroles (…). Peake décide que la créature devait paraître beaucoup moins "vivante" que dans le livre, mais également que le baron Frankenstein, au contraire, se devait d'être moins brutal, plus scientifique : Fritz, cet assistant mauvais qui s'amuse à torturer la créature, était né.

Une des représentations théâtrales qui aura un énorme succès sera celle de Peggy Webling, en 1927, et qui poussa Universal Pictures à en produire un film. Montée par Hamilton Deane (qui interprètera le monstre), cette version de Frankenstein détone par rapport aux autres, Peggy Webling décidant de changer l'époque, le lieu, la durée et les personnages. Plus proche du roman, la pièce de théâtre se clôture par la poursuite de la créature jusqu'en Arctique où elle mourra, comme son géniteur (une fin que l'on retrouvera dans la dernière adaptation cinématographique de Kenneth Brannagh). La pièce est jouée en 1930 à Londres et son succès motive sans aucune hésitation son passage sur les planches de Broadway, adaptée par un auteur dramatique de renom, John L. Balderston, qui avait, quelques années auparavant, adapté le Dracula d'Hamilton Deane. Mais cette représentation n'aura jamais lieu.

Petit retour en arrière. Carl Laemmle et son fils sont des producteurs heureux, en cette année 1929. Ayant créé la Universal Pictures en 1910, Carl a décidé de nommer son fils, Carl Jr, au poste de Directeur de Production, pour ses 21 ans. Mais l'amour de ce dernier pour l'horreur n'est pas tellement au goût de son père. Qu'importe! Carl Jr décide de s'investir, au début de l'année 1931, dans l'adaptation cinématographique de Dracula. Au grand étonnement de son père, le Dracula de Tod Browning, avec Bela Lugosi dans le rôle du vampire, est un énorme succès. Raison de plus pour mettre en chantier rapidement une nouvelle adaptation horrifique, celle de Frankenstein. (…)

Carl Laemme étant allemand, et cette patrie ayant fourni au monde entier la plus belle illustration du fantastique avec l'expressionnisme, Robert Florey fut choisi pour le réaliser, étant l'un

des grands fervents de ce courant aux éclairages contrastés et noyé dans les ombres. Florey décida de demander à Bela Lugosi d'interpréter Frankenstein, mais (le test) fut un échec.

Outre le fait que Carl Laemmle soit allemand et que Florey ait été envisagé pour réaliser Frankenstein, il est à noter que l'histoire trouve des échos (…) significatifs dans deux fleurons de l'Expressionnisme allemand. Tout d'abord Le cabinet du Docteur Caligari (Robert Wiene, 1920) qui fait état de ce docteur ayant "créé" un homme, dénué de toute volonté, et qui répond aux ordres de son maître. Tout comme l'histoire du Golem, créature également créée par l'homme.

Mais Florey, bien que son nom soit crédité au générique (pour avoir demandé à Garrett Ford un premier scénario basé sur ses propres idées et l'adaptation de Webling), quittera la production (il reviendra plus tard à l'expressionnisme allemand avec son très beau Double meurtre à la rue Morgue, en 1932), remplacé par un tout nouveau venu du théâtre, James Whale, dont le dernier film, Journey's End, avait connu un joli petit succès. D'emblée, James Whale imposa Colin Clive, son acteur fétiche, dans le rôle du baron Frankenstein. Personne d'autre que ce réalisateur n'aurait pu tempérer les ardeurs de cet homme déchiré, en proie à de véritables crises existentielles, et ayant un penchant immodéré pour l'alcool (qui causera sa perte, 6 ans plus tard). Pour remplacer Lugosi, Whale décida de contacter Boris Karloff (…). Pour lui, Karloff (William Henry Pratt de son vrai nom) était la créature. Trois semaines furent nécessaires pour réaliser un test qu'Universal accepta sans concession. Avec l'aide de Jack Pierce, Whale créa l'un des monstres les plus réussis de l'histoire du cinéma d'horreur. Pour réaliser l'étonnant maquillage de la créature, Jack Pierce utilisa toutes les caractéristiques du visage de Boris Karloff. Surdimensionné à certains endroits, il convenait parfaitement à l'imposition de coton et de collodion, afin de rehausser la peau au-dessus de ses yeux. Karloff décida alors de retirer le bridge qu'il avait du côté droit, ce qui permettait à ce dernier de creuser sa joue, renforcée par Pierce qui y ajouta une ombre. Il dessina également des cicatrices sur tout le corps de Karloff mais ce dernier, peu satisfait de sa prestation, demanda à Pierce d'alourdir ses paupières afin que l'on ne voie pas beaucoup ses yeux. Pour renforcer la stature de la créature, Karloff dû supporter un costume matelassé, des chausses rehaussées et alourdies, etc. Trois heures de maquillage étaient nécessaires chaque jour, et autant pour le démaquillage.

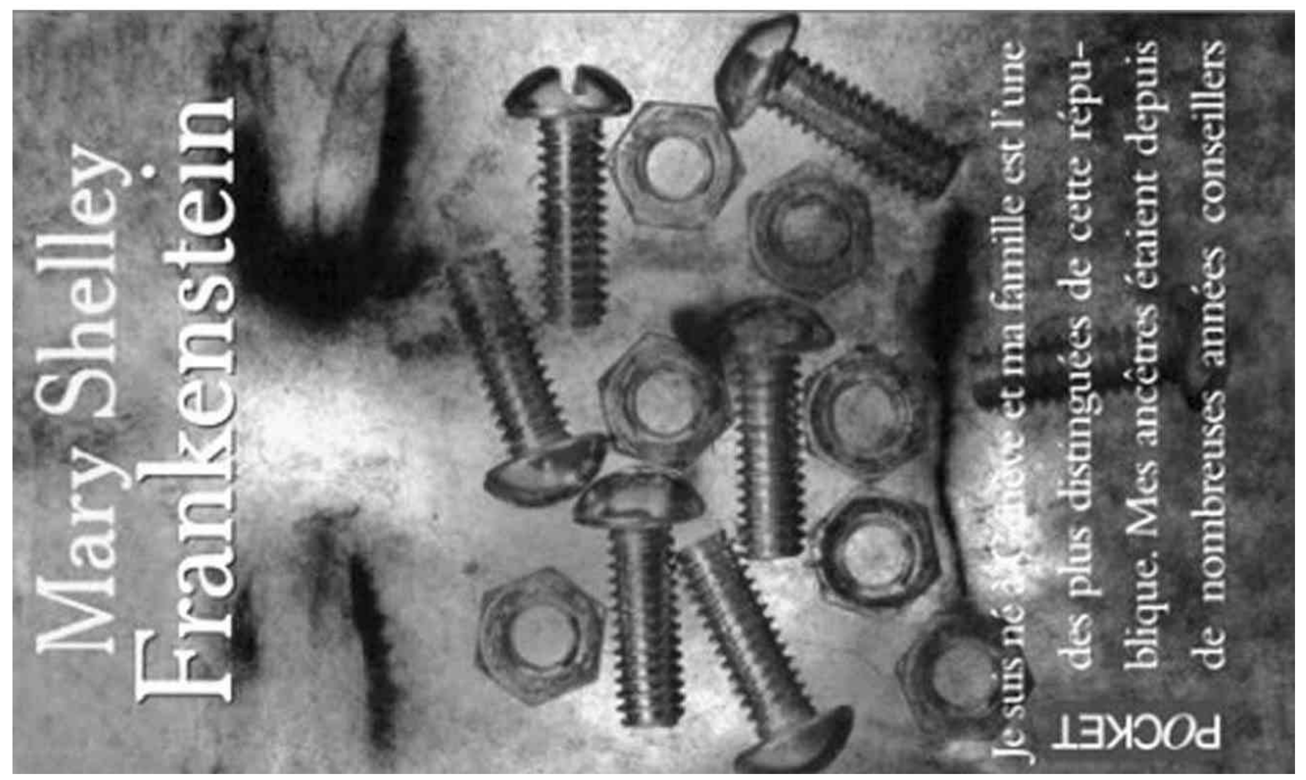
La plupart des acteurs de Frankenstein sont issus du théâtre. Outre Colin Clive, James Whale demanda à Mae Clarke d'interpréter la prétendante du baron (…), à Edward von Sloan, qui venait de jouer Van Helsing dans le Dracula de Browning, de prêter ses traits au professeur Waldman, et surtout à Dwight Frye d'interpréter l'assistant Fritz. Une composition sans reproche, tout comme celle de Reinfield dans Dracula.

Le tournage devait durer 30 jours et se terminer le 24 août 1931, mais il se termina le 30 octobre, dépassant son budget de 30.000 $. A sa sortie, le film fut un succès sans précédent. Mais certaines choses gênaient : tout d'abord, le thème, à savoir l'homme qui se prend pour Dieu, était nouveau à l'époque. Et la Legion of Decency, un groupe de pression catholique, demanda activement que plusieurs scènes-clés du film soient purement et simplement enlevées. (…) Le public fut également choqué par la scène où Frankenstein, s'émouvant devant une petite fille de 7 ans, la prend dans ses bras et la jette dans un lac où elle coule et meurt. Une scène trop forte pour l'époque, qui sera supprimée, et qui apporte au monstre cette touche d'innocence à un personnage qui ne fait rien de mal. D'ailleurs, dans le scénario original, une scène avait été rajoutée où Fritz, voulant voler un cerveau pour la créature, prend celui d'un criminel, ceci expliquant la violence du monstre quand il est réveillé. [56] (…)

---

[56] Ces différentes scènes figurent dans la version visionnée par les élèves

<u>Frankenstein</u> : une de couverture de deux collections de poche: ed. Marabout / ed. Pocket :



MODALITES PRATIQUES

La sélection de films

Un catalogue de 20 films est établi par le Centre national de la cinématographie.
Le comité de pilotage départemental, comprenant un représentant de chaque collège, la coordination et des intervenants, professionnels du cinéma, se réunit en Mars de chaque année pour décider de la sélection définitive des 6 films pour l'année scolaire, à savoir :

- 3 films niveau 6e/5e
- 3 films niveau 4e/3e

Les films présentés dans le catalogue seront sélectionnés de la manière suivante :

- Films reconnus comme des classiques du cinéma
- Films d'auteurs contemporains dont la qualité a été attestée tant par la critique que par la diffusion art et essai
- Films présentant, outre leur intérêt cinématographique, une ouverture vers d'autres cultures
- Films montrant la diversité des types et des cinématographies nationales.

L'inscription des classes

L'inspection Académique et le Conseil Général se chargent d'envoyer les dossiers d'inscription dans les collèges. Les professeurs intéressés doivent monter un dossier de demande d'inscription au dispositif Collège au cinéma.
Ce dossier doit être remplit sur Internet sur les sites du Département de l'Hérault et de l'Inspection Académique : www.cg34.fr ou *www.ac-montpellier.fr/ia34/*.
Après examen des dossiers et sélection des enseignants (60), la liste des professeurs qui participeront à Collège au cinéma est envoyée à la coordination qui l'a transmet aux salles. Les coordinations locales (salles, associations, mairies) doivent alors se mettre en contact avec les professeurs sélectionnés pour organiser leur réunion de rentrée.

La sélection des 3 films par classe doit être effectuée au moment de cette réunion et transmise à la coordination pour la commande de documentation pédagogique.

Annexe 6

SIGNIFIANTS	SIGNIFIÉS
Les personnages	
– Sur la gauche, un personnage en baskets, vêtu d'une longue robe noire, barbu, la bouche ouverte, deux trous noirs à la place des yeux, une faux dans les mains.	– La djellaba et la barbe désignent par métonymie les intégristes musulmans. La tête de mort et la faux montrent que l'on a affaire à l'allégorie traditionnelle de la mort.
– Un oiseau avec un rameau à côté du bec. – Un oiseau dans un œuf avec un rameau dans le bec. – Deux enfants, en bas à droite, même attitude et même physique, distingués seulement par des signes vestimentaires : un foulard noir et blanc pour l'un, une étoile sur la poitrine et une kippa pour l'autre.	– La colombe avec son rameau d'olivier est le symbole traditionnel de la paix. Le keffieh est l'attribut du président de la Palestine, Yasser Arafat, et l'étoile de David signifie Israël. Par métonymie, les deux enfants symbolisent donc les deux peuples palestinien et israélien. On notera des contrastes de couleur, de mouvement, d'attitude qui opposent les enfants à l'intégriste. À la violence de l'un s'oppose la fragilité des autres.
Les actions	
Le personnage en noir coupe la tête de l'oiseau avec sa faux mais celui-ci a la force de pondre un œuf, qui se fendille et d'où l'on voit sortir un petit oiseau identique au premier. Deux enfants qui se haussent sur la pointe des pieds le recueillent avec une épuisette.	Par métaphore, on comprend que l'attentat islamiste (*cf.* le titre de l'article) retarde la paix mais que, avec le temps, elle finira par régner, puisqu'elle est désirée de manière identique par les deux peuples. La composition du dessin (de la gauche vers la droite) montre bien l'idée d'avenir.
Les éléments idéographiques	
– Des gouttes noires autour du cou de l'oiseau et une sous la faux ;	Empruntés aux codes de la BD, ces idéogrammes signifient : – le sang versé,
– Une ligne noire qui part sous le bras du personnage, entre la tête et le corps de l'oiseau ;	– la violence du mouvement,
– De petites gouttelettes au-dessus de la tête de l'oiseau ;	– la surprise,
– Deux petits traits sous le croupion de l'oiseau.	– et à nouveau le mouvement.

DANIEL SALLES, *académie de Grenoble*

Fiche élève

DESSIN DE PLANTU DANS « LE MONDE »

Dessin accompagnant l'article
« L'attentat de Jérusalem bloque le dialogue israélo-palestinien », « le Monde », 1er août 1997